

Iglesias, Andrea

Tensiones en torno al debate de la profesionalización/proletarización docente

VI Jornadas de Sociología de la UNLP

9 y 10 de diciembre de 2010

Cita sugerida:

Iglesias, A. (2010). Tensiones en torno al debate de la profesionalización/proletarización docente: Un análisis de la formación continua desde la perspectiva de la historia reciente. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5406/ev.5406.pdf

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar> <http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

Título: “*Tensiones en torno al debate de la profesionalización/proletarización docente: un análisis de la formación continua desde la perspectiva de la historia reciente*”

Autora: Andrea Iglesias. Profesora de nivel medio y superior de Historia (UBA) y estudiante avanzada de la carrera de Ciencias de la Educación (UBA)

Contacto: andru_rosario@hotmail.com

PRIMERA PARTE:

Introducción:

En el presente trabajo abordaremos algunos aspectos de las condiciones del trabajo docente. Particularmente nos centraremos en la problemática sobre la profesionalización docente en torno al *eje de formación continua*, desde la perspectiva de *historia reciente*. Analizaremos los alcances del debate teórico sobre *las concepciones de profesionalización, proletarización y formación continua*. Luego intentaremos dar cuenta de las vinculaciones de estos debates y la *normativa nacional* vigente. Siendo éste nuestro primer trabajo de indagación sobre el tema, somos concientes de las limitaciones de su análisis. Sin embargo, consideramos de gran importancia comenzar por cuestionar conceptos que suelen ser de uso común tanto en las normativas, como en los principales exponentes del debate teórico en torno a las condiciones del trabajo docente. Entendemos que esta problemática excede los límites del presente trabajo, pero creemos que el encuadre utilizado ayudará a vislumbrar más claramente las diferencias entre los conceptos, y la implicancia de sus supuestos.

Nuestro análisis referirá a la situación actual de los docentes argentinos, en el contexto de la aplicación de la nueva Ley Nacional de Educación, que regula entre otros aspectos, la profesión docente.

Inicialmente, presentaremos algunos aspectos de la perspectiva de historia reciente. Luego contextualizaremos brevemente la historia de las condiciones y el rol del trabajo docente. A continuación especificaremos su situación actual en el marco de la normativa vigente. Finalmente daremos cuenta de las tensiones existentes entre las concepciones teóricas y la normativa que regula el trabajo docente.

Perspectiva de la historia reciente:

Desde el campo de la historia, observamos los hechos en la diacronía -a través del tiempo-, buscando no sólo describir, sino trascender este plano hacia la explicación. Entendemos que junto a la descripción debe efectuarse una deconstrucción de los hechos, mediante el acto mismo

de interpretar. Particularmente para nuestro trabajo, esta perspectiva nos ayudará a desnaturalizar ciertas concepciones, términos y categorías que son utilizadas desde el campo académico, pero también desde el campo gremial y los espacios de divulgación (y por los medios de comunicación). También entendemos en esta misma línea, que el acto de formalizar es necesario, donde la teoría reviste un valor instrumental, pero no conforma la realidad en sí misma. La teoría no debe limitarnos, sino ayudarnos a pensar los hechos. Consideramos que *historizar* tanto los conceptos como los actores sociales que vamos a analizar, es de vital importancia, para luego observar los alcances y las implicancias de dichos conceptos. Por este motivo, enmaremos nuestro trabajo desde esta perspectiva¹.

Planteo del problema:

Consideramos que la bibliografía sobre el problema de la profesionalización y aún sobre la proletarización, posee un amplio espectro. Sin embargo, pocos son los análisis que trabajan sobre su implicancia en la formación continua y sus consecuencias en el trabajo docente. Así mismo, la originalidad de nuestro trabajado radica en el cruce de estos conceptos y sus supuestos, con los existentes en la normativa vigente, intentando identificar qué concepciones se pueden delinear detrás de las exigencias que las últimas dos leyes educativas nacionales presentan para el trabajo docente. Nuestro problema se resume en las siguientes preguntas:

- 1) ¿Cuáles son los supuestos que se encuentran detrás de los conceptos de profesionalización y proletarización tratados en los debates teóricos?
- 2) ¿Cuál es la concepción del estado actual del trabajo docente según la nueva Ley de educación y por la que se puso en marcha una nueva reforma educativa? ¿Cómo se vincula esta reforma con los conceptos de profesionalización, proletarización, formación continua y los supuestos detrás de éstos?
- 3) ¿Cómo se plasma en la cotidianidad docente la exigencia, en tanto *deber*, de la formación continua, presentada en las últimas dos leyes educativas nacionales?
- 4) Las exigencias que presenta la *carrera por la profesionalización* actualmente, ¿tienden a llevar a los docentes hacia la proletarización?

¹ Debido a los límites de extensión del presente trabajo, no podemos extendernos en los aportes de esta perspectiva. Sugerimos consultar sus principales elementos y el debate historiográfico en los trabajos de Bédarida (1998), Trebitsch (1998), Soto Gamboa (2004) y Nora (1978).

Objetivos:

Objetivo general:

Analizar críticamente los conceptos teóricos de profesionalización y proletarización docente, desde el eje de *formación docente continua* presente en la Ley Federal de Educación y sus cambios desde la normativa vigente.

Objetivos específicos:

- 1) Explicitar los supuestos que se encuentran detrás de los conceptos de profesionalización, proletarización y formación continua, según los autores más relevantes.
- 2) Analizar la concepción a cerca del “trabajo docente” según la aplicación reglamentaria de la Ley Federal de Educación y la normativa vigente, focalizando en el eje de la formación continua.
- 3) Analizar el vínculo entre la concepción que se desprende de las leyes y los supuestos teóricos de los conceptos de profesionalización, proletarización y formación continua.

SEGUNDA PARTE:

El trabajo docente como construcción histórico-social:

Consideramos necesario realizar una breve síntesis de la historia del trabajo docente, como producto de una construcción histórico-social, que se fue transformando desde sus inicios hasta la actualidad. Comenzando con los aportes de **Birgin**, desde el nacimiento de la escuela argentina, el docente fue considerado como un “representante-funcionario del Estado”. La autora señala que los aspirantes al magisterio provenían de sectores sociales heterogéneos, y encarnaron el ideal del ascenso social mediante el acceso a la educación. Posteriormente, el trabajo docente se caracterizó por la “estabilidad” en el cargo y se vislumbraba como una posibilidad concreta e inmediata de inserción laboral (Birgin, 2000).

Podría decirse en una primera aproximación², que mientras el trabajo docente de las maestras iba requiriendo más años de formación, el camino de profesionalización de los profesores redujo sus años de formación del nivel superior universitario hacia la conformación de los profesorados. Observaremos en el apartado sobre la profesionalización, cómo la identidad del docente se encuentra en tensión entre la vocación y el reconocimiento social, y su situación en tanto

² Por razones de extensión del presente trabajo, dejamos de lado la diferenciación necesaria entre la historia del magisterio y el profesorado.

trabajador, y cómo estas tensiones dificultaron su “autopercepción” como parte del conjunto de los trabajadores.

Los autores que analizaremos, coinciden en señalar que actualmente, las condiciones del mercado de trabajo (que implican una pauperización) se han trasladado al ámbito docente. Sin embargo, ser docente sigue implicando una “cierta estabilidad” laboral, sosteniendo aún algunas características del “empleo público en el Estado de Bienestar”. Sin embargo, como iremos analizando a lo largo de nuestro trabajo, la “incertidumbre” y la inestabilidad laboral, avanzan cada vez más en el trabajo docente (Birgin, 2000). Luego detallaremos los cambios en las condiciones del trabajo docente al discutir el concepto de proletarización.

Análisis de los conceptos de proletarización, proletarización y formación continua, en torno al trabajo docente:

1) Definición de los conceptos:

a) Profesionalización

Comencemos definiendo dos conceptos, *profesión* y *profesionalización*, puesto que son categorías que suelen confundirse o tomar valor por sí mismas, cuando en realidad se trata constructos teóricos y por ende no son aplicables a la realidad de manera lineal, sólo son útiles a los fines analíticos.

Para definir *profesión*, recurriremos a **Tenti Fanfani** (1995), quien a partir de los aportes de Max Weber, presenta a *la profesión* como una “combinación estructural” de tres características: “conocimiento acreditado mediante títulos, autonomía en el desempeño, y prestigio y reconocimiento social” (Tenti Fanfani, 1995: 7).

La profesionalización debe ser entendida en tanto proceso, es decir que se relaciona con un camino en donde se busca constituir una actividad en una profesión. Es importante que entendamos el valor de *historizar* el proceso de profesionalización. Tenti Fanfani nos acerca una breve historia de este concepto:

“Toda profesión tiene su historia, su génesis [...] Sólo una visión de largo plazo nos permite encontrar el sentido de las diversas imágenes con que se piensa el magisterio, desde el *maestro-sacerdote-apóstol*, al *trabajador-militante*, hasta el *maestro-profesional*” (Tenti Fanfani, 1995: 20, el subrayado es nuestro). Dos paradigmas entran en tensión: el de la *vocación-apostolado* (“en virtud de un mandato y sin que medie un interés instrumental”, como el salario), vs. el *oficio aprendido* (de carácter racional, de un “arte científico”). Desde los aportes de este autor,

observamos cómo, entre las décadas del '60 y '70, las representaciones del apostolado dejan de ocupar un lugar central en el imaginario de la sociedad. “La masificación de los puesto de maestros, la elevación de los niveles de escolaridad media de la población, el deterioro del salario y las condiciones del trabajo y otros fenómenos conexos (pérdida de prestigio relativo del oficio, cambios en el origen social relativo de los maestros, etc.) constituyen las bases materiales sobre las que se va estructurando una representación de la *docencia como un trabajador*. La *sindicalización* del magisterio contribuirá a imponer una imagen social del maestro como trabajador que es asumido por porciones significativas de docentes” (Tenti Fanfani, 1995: 4, el subrayado es nuestro). Los docentes agremiados, al reivindicar la denominación de “trabajadores”, se homologan al resto de los asalariados, constituyendo así un “freno” a las exigencias hacia el docente que paseen por encima los acuerdos colectivos y el estatuto docente.

Desde el recorrido que muestra el autor, en la Argentina, el campo gremial docente se ha caracterizado por el “antiprofesionalismo”, y desde el Estado se observa una tendencia hacia políticas que reforman la carrera docente y avanzan sobre el “profesionalismo”.

También en este proceso “de apóstoles a trabajadores”, otros estudios producidos desde la gremial docente, rescatan la importancia de historizar la profesionalización. Desde CTERA, **Vázquez y Balduzzi**, retomando la historia de la asociación gremial, aportan elementos interesantes. Particularmente en el contexto de la lucha sindical que significó la sanción del Estatuto Docente (1958), el profesionalismo tomó protagonismo, representando un avance en la conciencia de clase de los docentes, según los autores. Pero aún existía una concepción tecnocrática y liberal del trabajo docente y se defendía su “status profesional”, faltaba aún para que el movimiento de los docentes identificara su lucha con las reivindicaciones del resto de los trabajadores. Precisamente fue en la década del '70 cuando el debate sobre el perfil docente en tanto profesionales o trabajadores, dio como resultado el nacimiento de la CTERA (1973) y la perspectiva de que las “organizaciones gremiales docentes debían integrarse al resto del movimiento obrero” (Vázquez y Balduzzi, 2000: 53). Sin embargo, como podremos observar, aún hoy no está generalizada esta idea de igualar al docente con el resto de los trabajadores.

b) Formación continua

Son varios los aspectos a considerar en este eje. Por un lado, observamos que existe una disputa fuerte por la formación de los docentes, específicamente por el “contenido de la profesionalización” al decir de Tenti Fanfani. El autor señala claramente que a diferencia de otros casos de Latinoamérica (como es el de México), en la Argentina las propuestas de

profesionalización del Ministerio de Educación, fueron fuertemente resistidas por los sindicatos docentes, hasta llegaron a resistir “la idea misma de profesionalización”, insistiendo en “su identidad de trabajadores de la educación” que se construyó hacia los ’70³.

Es necesario nuevamente *historizar las categorías*. Desde la perspectiva de **Serra**, hacia los ’60 la formación inicial de los docentes era considerada todavía central, mientras que la capacitación era entendida como secundaria, individual, y sobre temáticas innovadoras. Ya en los ’70 la separación entre ambas formaciones comienza a encontrarse como problemática⁴, y “Hacia fines de la década de 1980 y principios de la de de 1990 la capacitación docente comenzó a ser discutida políticamente en el marco de la formación docente en general, bajo el concepto de la formación docente continua.” (Serra, 2004: 72).

Este autor observa, que si bien la preocupación por la formación de los docentes en ejercicio ya comienza hacia finales del siglo XIX, “Es recién en la década de 1980 que se empieza a generalizar la sistematización y organización de la formación docente continua, ligada ahora al concepto de educación permanente o educación a lo largo de la vida. La institucionalización de sistemas de formación docente continua es uno de los dispositivos más recientes en la construcción de los sistemas educativos.” (Serra, 2004: 40). En nuestro país, el término más utilizado para hacer referencia a la formación en servicio o permanente, es el de “*capacitación*” (especialmente es la categoría utilizada por los docentes, según los resultados de su trabajo de campo).

Serra también analiza detalladamente la manera en que esta perspectiva se inserta en la Argentina, desde la Ley Federal de Educación, a través de la *Red Federal de Formación Docente Continua*. Esta red dirigió, financió y centralizó la capacitación de los docentes de todo el país. Así mismo, Birgin, plantea lo que a su entender fueron los errores de la capacitación extendida por la red: puso el énfasis en los contenidos disciplinares de la capacitación, “deslegitimando los saberes específicos” de los docentes relacionados con su práctica; la capacitación se dirigió a los docentes individualmente y no a la institución en su conjunto o al colectivo de trabajo de la comunidad educativa; generó una capacitación desarticulada, fragmentada; la necesidad de

³ Siguiendo esta misma línea de análisis, Dussel (2007) y Avalos (2007) completan la escena para el caso Argentino.

⁴ Desde los aportes de Vázquez y Balduzzi, encontramos que ya en el Congreso de Huerta Grande (desarrollado en Córdoba en 1973), y del que surgirá la unidad de los sindicatos docentes (y la conformación de CTERA), se presenta la discusión entre los gremios a cerca de la responsabilidad del Estado sobre “el constante perfeccionamiento” del docente. En la Declaración de Principios del Congreso (Art. 3) se terminó optando por colocar simplemente que “La formación del docente y el otorgamiento de sus títulos, para todos los niveles y modalidades, es función exclusiva e inalienable del Estado” (Vázquez y Balduzzi, 2000: 151).

capacitarse como estrategia para conservar el trabajo, produjo una “explosión de concurrencia a los cursos y/o licenciaturas breves”, unido a la idea de “retitulación” de los docentes.

Distintos estudios de campo, como el trabajo de **Señoriño y Cordero**, muestran que si bien la preocupación por la actualización profesional está presente en los docentes -para mejorar su tarea en el aula-, la *capacitación permanente* es la estrategia por excelencia para la conservación de la fuente de trabajo de los docentes. (Señoriño y Cordero, 2005: 14)⁵.

La *carrera por el puntaje* fue y sigue siendo para los autores mencionados, el principal incentivo de los docentes para realizar los cursos, postítulos, o carreras cortas, dentro de la perspectiva de la formación continua en el marco de profesionalización que han emprendido (y actualmente emprenden) las reformas educativas. Sin embargo, lo que muestra Serra es que *los docentes viven una “contradicción entre puntaje y formación”*, ya que la “búsqueda por el puntaje” inhibe la formación, es decir, la elección por ejemplo de un curso por su puntaje, pero no interesa al docente o no le es de utilidad para la realidad de las escuelas en las que trabajan.

Serra presenta las conclusiones que pueden obtenerse de la aplicación de la Red en nuestro país, siendo la primera institución con carácter nacional y federal que brindó capacitación gratuita en educación inicial y los dos primeros ciclos de EGB. Sin embargo, no se alcanzaron los objetivos: la “actualización curricular” no cubrió a la totalidad de los docentes (especialmente en el tercer ciclo de EGB y Polimodal, prácticamente no tuvo alcances); la estructura para la capacitación organizada por la red no llegó a institucionalizarse ni articularse como se había planificado, “Finalmente, objetivos como el de ‘dignificar y jerarquizar la profesión docente; mejorar la calidad la educación y asegurar la transformación del sistema educativo’ se encuentran muy alejados de las posibilidades de esta política.” (Serra, 2004: 181). Precisamente, Tenti Fanfani, encuentra como uno de los “síntomas” del deterioro de una “profesionalización idealmente deseada”, que “[la] mayoría de los docentes de la educación general básica “no cuentan con las posibilidades de actualización, perfeccionamiento y educación permanente.” (Tenti Fanfani, 1995: 14).

El apartado siguiente, intentaremos dilucidar si existe relación entre este concepto, dentro del marco del proceso de profesionalización, y una posible proletarización docente.

⁵ Serra señala que la Red vino a homogeneizar las instituciones que brindaban la “capacitación en servicio” de los docentes. Previo a la existencia de la Red, tanto universidades, Institutos de formación docente, organizaciones privadas, sindicatos, editoriales, ofrecían cursos gratuitos o pagos de distintas temáticas. Con la Red, toman mayor protagonismos las entidades creadas especialmente a tales fines (CEPA en la Ciudad de Bs. As. y CEI en la Prov. de Bs. As, para dar dos ejemplos representativos), continúan los cursos ofrecidos por los sindicatos y las editoriales (estos últimos son pagos y ofrecen un alto puntaje) y otras instituciones que debían ser acreditadas por la red.

c) Proletarización

Este término puede comenzar a observarse en el campo educativo a partir de mediados y fines de la década del '80. Es una categoría que actualmente se está debatiendo mucho en el ámbito académico y gremial. Sin embargo debemos hacer un breve recorrido por los principales exponentes que la han trabajado para luego poder discutirla. En este aspecto, los trabajos de **Ricardo Donaire** desagregan el concepto aplicándolo al caso de los docentes argentinos:

“En términos teóricos el *concepto de 'proletarización'*, aplicado particularmente al caso de los intelectuales, y aún más específicamente al de los docentes, se ha definido a grandes rasgos de dos formas: por un lado, en tanto proceso de *'descalificación'* como resultado de cambios técnicos en el proceso de trabajo; por otro, en tanto *'desensibilización y cooptación ideológica'* en el sentido de pérdida de control sobre los fines del propio proceso de trabajo. Sin embargo, el sentido más generalizado que ha adoptado el término es aquel que engloba a toda forma de empeoramiento de las condiciones de vida y de trabajo de un determinado grupo social.” (Donaire, 2009: 15, el subrayado es nuestro).

Dentro del primer grupo encontraríamos a Braverman y Apple (para el caso del trabajo docente en particular en los EE.UU.). En el segundo grupo se encuentran Derber, y en la temática docente Jiménez Jaen y Contreras, a quien retomaremos más adelante.

Donaire observa que hay un “*uso vulgar*” del término al confundir un “proceso de pauperización” (entendido como el cambio cuantitativo, pasando de las capas superiores a las capas pobres de una misma clase social) con el “proceso de proletarización” (cambio cualitativo que implica el pasaje de una clase no proletaria hacia el proletariado). De la lectura que hemos realizado sobre esta temática, también entendemos que el término de proletarización se utiliza en múltiples sentidos o tratando de agrupar ciertas modificaciones que se han generado en las condiciones del trabajo docente (particularmente desde la aplicación de la Ley Federal).

Donaire resalta que “la masificación y asalarización son presupuestos necesarios pero no suficientes para un proceso de proletarización” (Donaire, 2006: 21). Desde el análisis de los datos estadísticos, no se observa una “descomposición del oficio” en tanto “parcelación de tareas que destruya la enseñanza como ‘oficio’ propio del docente”. Desde otros estudios, señalan que las condiciones del mercado de trabajo actuales, empujan también a los docentes a aceptar nuevas condiciones laborales que van en desmedro de derechos históricos de la profesión. El deterioro no sólo estaría dado por los bajos salarios, también la descalificación e intensificación del trabajo, la “pugna competitiva por el espacio laboral”, situaciones todas que generarían una mezcla de “insatisfacción”, “avasallamiento de la profesionalidad”, “pérdida de control”,

aceptación y parálisis por el temor a la pérdida del empleo, en un contexto de conmoción de las “trayectorias laborales” que los docentes expresan luego de la reforma de la Ley Federal (Señoriño y Cordero, 2005 : 16, 18, 19, y 21).

Birgin presenta también un panorama en el que tras la crisis del mercado laboral, se resignificaría la “docencia como trabajo y como responsabilidad social”, con la “caída del mito vocacional” (Birgin, 2000: 12). Otros trabajos, consideran que en este mismo contexto, la pérdida de cualificación de los maestros es homologable a la racionalización del trabajo de los trabajadores en las fábricas; los docentes entrevistados por las autoras, piden “una mayor autonomía y más posibilidad de trabajar desde la realidad en la que viven” (Veiga, 2005: 10 y 11).

Finalmente, Donaire en otro de sus trabajos, intenta vislumbrar la percepción de clase de los docentes (mediante la aplicación de una encuesta en la Ciudad de Buenos Aires en primaria y secundaria), frente a la tesis que plantea una “desaparición de la identidad como trabajadores”. Allí Donaire afirma que “En términos generales, el 58% de los docentes resalta que los intereses y problemas de la clase trabajadora son semejantes a los propios, y que dicha semejanza reside en características relativas a que ambos son trabajadores asalariados” (Donaire, 2009: 156). Sin embargo, Donaire aclara que en la percepción de los docentes, permanecen aún “elementos vinculados a las formas de conciencia previa”, ya que la identificación de la lucha docente con la del resto de los trabajadores es reciente.

Analicemos ahora más detalladamente si *la categoría de proletarización* es aplicable al trabajo docente. Donaire realiza un análisis histórico de los cambios en las condiciones del trabajo docente y señala los que considera podrían “preparar el terreno de la proletarización”: “la masificación de la actividad docente”; “la estandarización de la formación”; la “creciente ampliación del reclutamiento” (hacia los últimos estratos sociales); la “creciente composición femenina” (que le dio el perfil de una “profesión menor” y con retribución inferior); “la creciente pauperización debido a la menor retribución”; “la asalarización masiva”; mayor cantidad de docentes titulados de los puestos de trabajo para ejercer; “desarrollo de una jornada media de trabajo y la concentración de los medios de trabajo” (aunque el “proceso de subordinación del proceso de trabajo” no está completamente desarrollado en el campo docente). Con estos indicadores que el autor considera comprobados, concluye: “Es posible afirmar entonces, que no sólo se han desarrollado plenamente el conjunto de condiciones que preparan el terreno para la

aparición de un proceso de proletarización, sino que se han desarrollado ya las primeras formas de dicho proceso.” (Donaire, 2009: 109).

¿Pero cuáles son los aspectos que en la práctica cotidiana de los docentes muestran este proceso de proletarización? Siguiendo la división que plantea Donaire, y a los fines analíticos del presente trabajo, comenzaremos por *el proceso de pauperización del trabado docente*, es decir, qué cuestiones plantean los autores que se han modificado.

- En primer término, los autores discuten los elementos que giran en torno a *la jornada de trabajo*. Aquí nos encontramos con los aportes de **Davini**, quien se especializa en la temática de la formación docente. La mayoría de los autores plantean que existe una “*intensificación*” del *trabajo docente por distintas razones*: exceso de actividades administrativas, aumento de las problemáticas sociales de los alumnos por lo que aumentan las tareas de tipo asistenciales, y también la extensión de la jornada por el tiempo dedicado a la capacitación fuera de las horas de servicio (volveremos sobre este punto más adelante). Davini, a partir de los aportes de Deber, entiende que esta intensificación es expresión de la proletarización, existiendo una “doble pérdida”: ideológica (menor decisión sobre su trabajo) y técnica (el docente se convierte en “*ejecutor*” de decisiones que toman los “*expertos*”). Esta doble pérdida produciría una “*descalificación profesional y simbólica*” (los textos y “paquetes didácticos” les ofrecen a los docentes las secuencias didácticas ya resueltas) generando una “*desensibilización ideológica*” (menor sentimiento de responsabilidad de los docentes sobre el resultado de su trabajo). En este mismo sentido, **De Lella** (1999) sostiene que la intensificación del trabajo docente significa mayor cantidad de tareas y al mismo tiempo reducción de la calidad de las mismas. Además, subraya también esta idea de que la capacitación en servicio, realizada fuera de la jornada escolar, termina intensificando y extendiendo la jornada de trabajo. Birgin también sostiene la expresión de “profesores taxis” denotaría un “sobreempleo” (dado el número de instituciones en las que trabajan), lo que para la autora disminuye la calidad de vida de los docentes⁶.

Finalmente, los aportes de otro especialista del campo de formación docente, **Contreras Domingo**, también va en este sentido: la intensificación se relaciona con el “proceso de descualificación intelectual”, degradando las “habilidades y competencias profesionales” de los docentes, por la imposibilidad de reflexión de la tarea diaria y convertir al docente en un mero

⁶ Estas observaciones, como las de la figura cada vez más generalizada del “Profesor taxi”, se pueden encontrar en distintos trabajos de los sindicatos docentes. En este caso, la información fue obtenida de la publicación de la Asociación gremial Ademys, de la Ciudad de Buenos Aires (Publicación de Ademys, primavera de 2008, Artículo “Veinticinco años de docencia, sindicalismo y democracia: los modelos en pugna”, versión digital disponible en: <http://ademys.org.ar/revista.prim2008.php>).

ejecutor, como mencionaban los autores anteriores. Contreras señala un aspecto muy importante, se trata del proceso de *burocratización* que caracteriza al trabajo docente (implicando salarios pautados por normativa, la regulación completa del trabajo desde la currícula, y el sistema de ascenso).

- En segundo término, íntimamente relacionado con la descualificación del trabajo docente, encontramos uno de los aspectos más discutidos en torno al proceso de proletarización, la temática de *la autonomía del trabajo docente*. Hemos decidido separar este ítem, ya que es central para el debate que aquí nos ocupa, y al mismo tiempo es un aspecto que todos los autores mencionan. La “pérdida de autonomía” de los docentes, en cuanto a su labor, se encuentra cada vez más regulada por decisiones externas, siendo un tema nodal para debatir la problemática de la proletarización. Recordemos que la autonomía es uno de los aspectos que define la *profesión* (según los aportes de Tenti Fanfani). Uno de los argumentos para hablar de la *desprofesionalización* de los docentes, es precisamente la pérdida de autonomía, que está relacionada con este rol de meros ejecutores que les fue asignado, bajo las directivas de los técnicos en educación. Contreras subraya lo problemático de aplicar el concepto de “proletarización” a esta situación sufrida por los docentes. *¿Significa esta pérdida de autonomía, junto con la extensión e intensificación de la jornada laboral que analizamos, que existe un proceso de proletarización de los trabajadores docentes?* Esta es una pregunta central para nuestro trabajo. Veamos desde los autores las posibles respuestas.

Contreras nos acerca una definición interesante: [...] la autonomía profesional, en la enseñanza, es tanto un derecho laboral como una necesidad educativa.” (Contreras, 1999: 148). Lo que el autor está marcando aquí, es que cuando se hace un uso vulgar del término proletarización (como expresa Donaire), se olvidan las especificidades del campo educativo. En este sentido, creemos que los aportes de Contreras ayudan a definir cuáles pueden ser *los alcances y limitaciones del concepto de proletarización* en la educación: “La asimilación del enseñante al obrero industrial ha hecho probablemente pensar que sus reivindicaciones o resistencias sólo corresponden a sus rechazos a realizar trabajos que le degradan como persona [...] Pero no parece tenerse en consideración que la enseñanza, como trabajo, vincula al docente a una responsabilidad y a un compromiso con el valor y el sentido de su propio trabajo.” (Contreras, 1999: 27) La intensificación del trabajo no se refleja sólo en el aumento de tareas impuestas desde fuera, también se relaciona en el caso de la enseñanza con el “compromiso docente con determinados valores pedagógicos y sociales”.

Davini también trabaja este aspecto de la autonomía, y observa la pérdida de control de los docentes sobre su propio trabajo (Davini, 1996: 66). Así, retomando a Gimeno Sacristán, considera que los docentes poseen una “*autonomía relativa*” en cuanto al currículum se refiere. Es decir, habría una distancia entre el currículum impuesto y el “*currículum real o currículum en acción*”, por ser siempre el docente “el mediador entre la propuesta curricular formal y la práctica”. Sin embargo, Davini nos alerta: “El problema reside en qué espacio de autonomía puede ejercer el docente en un contexto de descalificación y proletarización, con baja autovaloración y autoconfianza.” (Davini, 1996: 71). Contreras también considera necesario que sea reconocida la autonomía profesional y que conforme la identidad de los docentes en tanto profesionales.

Consideramos que estas apreciaciones sobre la temática de la autonomía docente, sirven para vislumbrar mejor cuáles son los elementos que al afectarla, podrían llevar a un proceso de proletarización.

2) Análisis de los aspectos normativos:

a) Análisis de la normativa anterior a la nueva Ley Nacional de Educación

En este apartado, analizaremos brevemente la normativa central en torno a las reformas en el ámbito educativo que se relacionan con nuestro eje de formación continua. En particular, es necesario mencionar que si bien nuestro interés radica en analizar la normativa vigente a la fecha, es necesario considerar la **Ley Federal de Educación**, ya que además de introducir cambios profundos en el sistema educativo nacional, implicó modificaciones importantes en las condiciones del trabajo docente (analizadas anteriormente en nuestro apartado de formación continua). Así mismo, intentaremos establecer si la nueva ley de educación presenta alguna diferencia con la Ley Federal (entendiendo que la nueva legislación ha entrado en vigencia muy recientemente, por lo que se dificulta aún evaluar sus resultados, aunque sí observaremos lo que esboza su texto). Si bien no podemos analizar desde nuestro trabajo cómo se refleja la normativa en la práctica docente, sí podemos tratar de dilucidar *qué concepciones hay detrás de ellas* y cuál es su espíritu, es decir, *cuál es la intencionalidad que prima en la normativa*.

La **Ley Federal de Educación** (Ley N° 24.195, sancionada en 1993), en su Capítulo V (Educación Superior, Título III) dispone que “la etapa profesional de grado no universitario se cumplirá en los institutos de formación docente o equivalentes”, siendo los objetivos de la

formación docente “preparar y capacitar para un eficaz desempeño”, “perfeccionar con criterio permanente a graduados y docentes en actividad”, y propone la implementación de un “programa de formación y actualización para la docencia”. En el Art. 19, se presentan los objetivos de la formación docente: “Perfeccionar con criterio permanente a graduados y docentes en actividad en los aspectos científico, metodológico, artístico y cultural. Formar investigadores y administradores educativos”. (Art. 19, inciso b). Como *derecho*, en su Título VIII-Capítulo III, “trabajadores/as de la educación del ámbito estatal y privado”, establece “ingresar a la docencia mediante un régimen de concurso” (inciso b), así como “La capacitación, actualización y nueva formación en servicio, para adaptarse a los cambios curriculares requeridos.” (Art. 46, inciso i.). En el Art. nº 47 establece como *deber* de los docentes “su formación y actualización permanente” (inciso d.).

En 1994 se gesta el **Pacto Federal Educativo**, sancionado en base a las recomendaciones del Banco Mundial, donde se avanza en la “*jerarquización de la profesión docente*”, estableciendo un “postítulo de alto nivel académico que será obligatorio para ejercer la docencia”, otorgados por “institutos de formación docente, las universidades y otras instituciones autorizadas”. Se agrega que los postítulos, la capacitación, el presentismo, la mejora de los resultados de las escuelas, serán los criterios para los incrementos salariales. Se crea además el “Instituto para la evaluación de la calidad educativa” y el “Fondo Sarmiento” que dedicaría parte de sus fondos a la capacitación docente.

En 1995, se reglamenta el perfeccionamiento docente que exigía la ley federal, y se caracteriza a la formación como un “proceso continuo de preparación de profesionales”. Es requisito el “perfeccionamiento docente en actividad”, institucionalizado y reconocido por el Estado. Como explicábamos en nuestro apartado de formación continua, su proyecto se lleva a cabo mediante la **Red Federal de Formación docente Continua**. La reglamentación del Consejo Federal de Cultura y Educación, define que el rol de la Red Federal será conformarse como “un marco organizativo para el desarrollo de un plan de formación docente continua”. Se considera “La incorporación del perfeccionamiento permanente como exigencia para el desempeño del rol”. Este “perfeccionamiento institucionalizado” significa que “se realiza en lugar y horario de trabajo o fuera de su horario con remuneración por horas” y “abarca a todo el personal docente” (Resolución Nro. 32/93, Consejo Federal de Cultura y Educación, octubre 1993). Este perfeccionamiento rentado fue concretado mediante las jornadas que se realizaban en las escuelas, pero como hemos podido observar, la carrera por el puntaje excedió esta

capacitación, y los docentes realizan cursos por fuera de su jornada de trabajo para aumentar su puntaje (a veces gratuitos, y otras veces realizan cursos pagos).

La Red Federal instituyó los contenidos básicos comunes de la formación docente continua y estableció que esta formación poseía cuatro “instancias”: a) la “formación de grado”; b) “el perfeccionamiento docente en actividad”; c) “la capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales”; d) “la capacitación pedagógica de graduados no docentes”. Reglamentó qué instituciones (públicas y privadas) estaban habilitadas para ofrecer tanto formación de grado como capacitación, a través de una cabecera nacional y provinciales. (Documento para la concertación, Serie A N° 9, Consejo Federal de la Cultura y Educación, Art. 3.2 y 3.3).

Hacia el 2006 se sanciona y promulga la **Ley de Financiamiento educativo** (Ley N° 26.075). Allí se plantea nuevamente la “formación inicial y continua” del docente y la jerarquización de la carrera. También se establece (Art. 10) que los “gremios docentes de representación nacional” y el Estado acordarán el “convenio marco” que generará pautas para la carrera docente, el salario, etc. Este “convenio marco” se reglamenta a través del **Decreto Nacional 457/2007**, y estableció entre las posibilidades de negociación entre el Estado y los sindicatos, “condiciones de ingreso a la carrera docente, promoción, capacitación” (Art. N° 6).

También en el nivel superior encontramos la referencia a la formación continua. En el contexto de las funciones que la Ley Federal de Educación le brinda al nivel superior, la **Ley Nacional de Educación Superior** (Ley N° 24.521, sancionada en 1995) menciona como uno de sus objetivos “Formar científicos, profesionales y técnicos, que se caractericen por la solidez de su formación” (Art. 4, inciso a.), así como “Preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo” (inciso b.). También menciona como *derecho* de los docentes de las instituciones estatales de educación superior, “Actualizarse y perfeccionarse de modo continuo a través de la carrera académica” (Art. 11, inciso c.). A su vez, los docentes *deben* “Actualizarse en su formación profesional y cumplir con las exigencias de perfeccionamiento que fije la carrera académica” (Art. 12, inciso c.). La ley considera que una de las funciones de las “instituciones de educación superior no universitarias” es “Formar y capacitar para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del sistema educativo” (Art. 17, inciso a.), así como deben garantizar “el perfeccionamiento y la actualización de los docentes en actividad”. Si bien esta ley no llegó a aplicarse completamente en todas las universidades nacionales, lo que explicita en sus artículos deja entrever que también *en el nivel*

superior de educación existiría una concepción de formación continua, si bien no está tan presente como en el resto de la normativa que analizamos.

b) Análisis de la Normativa Vigente

En el 2006, se promulga la ***Ley de Educación Nacional***, Ley N° 26.206 (que deroga la Ley Federal en su Art. 132). En su Título IV, señala como *derecho* de los/as docentes “la capacitación y actualización integral y gratuita y en servicio a lo largo de toda su carrera” (Art. 67, Derechos, inciso b). Es *deber* de los docentes, “capacitarse y actualizarse en forma permanente” (Art. 67, Obligaciones, inciso c). *La formación continua* será una de las dimensiones para el ascenso en la carrera docente.

Es interesante mencionar que esta ley posee un apartado específico para la formación docente. En éste, presenta como uno de los objetivos de la formación, la conformación de una “identidad docente basada en la *autonomía profesional*”. Así mismo, considera a la formación docente como “parte constitutiva del nivel de Educación Superior”⁷, teniendo como funciones “la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa” (Art. 72). Entre los objetivos de la formación se encuentran “jerarquizar y revalorizar la formación docente”, “incentivar la investigación”, “ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial” (Art. 73). El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación configurarán los programas de “formación inicial docente”, mientras que *la acreditación de la capacitación, evaluación, validez de los títulos etc.*, queda a cargo del “Instituto Nacional de Formación Docente”, institución creada a los fines de “Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docentes inicial y continua” (Art. 76, inciso a).

Finalmente, el ***estatuto del docente*** de la CABA, también considera como *deber* del docente “Ampliar su cultura, mantener su actualización docente y perfeccionar su preparación técnica y/o pedagógica” (Estatuto del docente, CABA, 2008, Cap. III, Art. 6., inciso e.).

Como *derechos*, menciona entre otros, una remuneración justa, la libre agremiación, pero es significativo que *no menciona a la capacitación como un derecho*. Aquí vemos que en el estatuto docente no se refleja esta idea que protagoniza todas las disposiciones y normativas

⁷ Es interesante resaltar aquí que la presente ley sustituye (mediante su Art. 133) la denominación “instituciones de educación superior no universitaria” de la Ley Federal, por la de “institutos de educación superior”.

desde la década de los '90 hasta el presente sobre la formación continua (no sólo como un deber, sino además como un derecho de los trabajadores docentes). El Capítulo XXIV del Estatuto se dedica exclusivamente a la capacitación docente, reglamentado que “El Perfeccionamiento y la Capacitación Docente tendrán el carácter de servicio permanente” (Art. 78). Menciona los cursos de capacitación en servicio (particularmente los “cursos de ascenso” para aspirar a un nuevo cargo). Es interesante destacar que en el Art. 79 se reglamenta que “la Secretaría de Educación podrá organizar para docentes titulares, interinos y suplentes, cursos obligatorios de perfeccionamiento y de capacitación docente, durante el período escolar -fuera del término lectivo- que no devengarán puntaje, y optativos durante el ciclo lectivo, sin relevo de funciones, los que tendrán un puntaje que determine la Secretaría de Educación, conforme al contenido y demás características de los mismos”. Asimismo menciona los cursos específicos para la capacitación en servicio del personal directivo.

Como podemos observar, desde lo explicitado en estas leyes y normativas, se propondría una formación docente inicial y continua, un sistema que pondera las *acreditaciones*, el *perfeccionamiento*, y propone la *jerarquización docente*. La ley vigente actualmente, no sólo garantiza la formación en servicio describiéndola como un derecho, sino que también menciona explícitamente su gratuidad y su garantía por el Estado.

Vemos así que existe un marco legal que intentaría regular y garantizar un proceso de re-profesionalización, en una de las características que marcábamos desde Tenti Fanfani, es decir, “conocimiento acreditado”. Las normativas analizadas, tomarían la profesionalización en este sentido, desde el derecho y la necesidad de la formación permanente de los docentes en pos de mejorar la calidad educativa. De todas formas, podríamos decir que si bien se describe la formación continua como derecho y como deber de los docentes y del Estado, en el momento de llevar a la práctica estos principios se observaron serias distancias entre lo que la Red Federal se proponía y lo que efectivamente logró. Es decir, si describimos esta formación como derecho pero no se garantizan las condiciones concretas para que todos los docentes del país accedan a ella, *deja de tener carácter de derecho*. Por un lado, esto genera que no se puedan alcanzar los objetivos de capacitar y actualizar al personal docente, y por el otro, dado que la carrera por el puntaje continúa, los docentes intentan realizar esta capacitación (inclusive pagando los cursos) no por su finalidad de formación, sino para facilitar el acceso a mejores condiciones laborales, como claramente demuestra Serra.

De manera hipotética, también podríamos decir, que describir la formación continua como *deber*, connota la necesidad de profesionalizar el trabajo docente, tarea que -según el Estado-

debe imponerse por ley, dado que los propios docentes no estarían dispuestos a asumirla por propia voluntad. En esta misma línea, podría interpretarse el hecho de que el Estatuto docente, menciona a la formación continua únicamente como deber.

Esta mención de la formación continua como derecho y como deber, implica una *ambigüedad*, que es expresada discursivamente en las normativas, evidenciando las tensiones que –en el contexto de la profesionalización- caracterizan al trabajo docente.

La formación continua sería una lógica que, al menos desde el plano formal, atraviesa el sistema educativo en todos sus niveles, y esto se refleja y reglamenta a través de la Ley Federal de Educación y la Red Federal, la Ley de Financiamiento educativo y la Ley de Educación Superior.

3) Análisis de los conceptos en base a la normativa:

En torno a la profesionalización:

En principio, puede observarse una tendencia desde la sociología de las profesiones por definir a la docencia como una “semiprofesión”, ya que no posee todas las características de una *profesión* (tal como la definíamos desde Tenti Fanfani).

Por otro lado, la profesionalización aparece como una categoría poco confiable desde la gremial, y como deseable desde las políticas del Estado. Consideramos que las categorías por sí mismas no portan contenidos buenos ni malos. Es a través de la normativa, y luego, desde lo que efectivamente se logró concretar en la práctica, que podemos evaluar cuáles son los supuestos que están detrás de estas categorías. Lo que creemos deseable, es que en pos de la categoría de “profesionalización”, que implicaría un proceso deseable en tanto formación, no se empeoren las condiciones del trabajo docentes (como hemos observado que en parte sucede en la práctica cotidiana).

También pudimos observar, que tras las reformas que proponían esta idea de profesionalización, se sucedió una descalificación seguida de una “re-calificación”, que implicó la necesidad de retitularizar, así como una pérdida de autonomía en las decisiones, en desmedro de los especialistas. Sin embargo, continua existiendo una “autonomía relativa”, aunque las condiciones laborales hacen que el docente pierda cada vez más los espacios de reflexión sobre la práctica con sus colegas.

Podríamos decir, de modo hipotético, que *existe una tensión entre dos tipos ideales*: la profesionalización *por un lado*, en el sentido liberal que define a las profesiones modernas, como actividades cuyos salarios se negocian individualmente, que gozan de autonomía y una

formación extendida y permanente; y *por el otro*, una burocratización, que implica un trabajo cada vez más regulado, pautado, y el cumplimiento de una formación continua que se rige por un sistema de puntaje (a pesar de que la antigüedad del docente sigue siendo central), aspectos que irían en contra de la profesionalización y de la formación del trabajador docente.

En torno a la proletarización:

En primera instancia, según Donaire, existe en muchos casos un mal uso del término *proletarización docente*, dadas su divulgación y popularización. Esto se debe a dos motivos: en *primer lugar*, a que se alude sólo al aspecto ideológico, lo que el autor considera contradictorio con la perspectiva materialista del término marxista de proletariado; en *segundo lugar*, por confundir la pauperización de las condiciones de trabajo con la proletarización (el pasaje hacia la clase proletaria), como explicamos en el apartado correspondiente. El autor concluye así que los docentes se encaminarían hacia la proletarización.

En segunda instancia, la proletarización como proceso, es compatible con las pretensiones de la asociación gremial en cuanto que permitiría un acercamiento del sector docente a la lucha de los demás trabajadores. Por nuestra parte, consideramos que la identificación de los docentes con la clase obrera sería deseable, pero sin que esta identificación viniera de la mano de que continúen desmejorando sus condiciones de trabajo.

En tercer lugar, retomando los aportes de Contreras y Davini, consideramos que aún con el empeoramiento de las condiciones de trabajo de los docentes, *no puede concluirse que forman parte del proletariado* (tomando su definición desde la perspectiva marxista clásica), ya que el espacio en que se desarrolla, le permite una autonomía relativa en donde puede desarrollar la creatividad, además de las estrategias de resistencia individual y colectiva que pueden generar.

Finalmente, en cuanto a la problemática específica de la autonomía, sostenemos, de modo hipotético, que existe una tensión entre ésta y las condiciones de trabajo, es decir, aún con un grado mayor de autonomía, el resto de las condiciones laborales que definen a la profesión docente, podrían desmejorar. Coincidimos con Davini en que existe una “autonomía virtual”, dadas las posibilidades que el docente tiene dentro del aula para desarrollar su tarea (y a pesar de la rigidez de la curricula actual). Sin embargo, como plantea la autora, la presión y el control que se ejerce no se observa tanto en el espacio del aula como en el aumento de tareas administrativas y las exigencias formales. Claramente, estas nuevas presiones sobre los docentes, perjudican su trabajo en el aula, la calidad de sus clases, etc., pero no necesariamente restringen su autonomía

en cuanto a los contenidos que enseña y la forma en que lo hace (por supuesto, esto varía entre las instituciones).

En torno a la formación continua:

Consideramos que sería deseable poder incorporar la formación para toda la vida (como una de las características de las profesiones) en el campo de la enseñanza, si con ello mejoran las condiciones reales en la que los docentes trabajan.

Por otro lado, sería necesario que, como plantean la mayoría de los autores citados, se desarrollara una nueva concepción de formación, que valorara los conocimientos de la propia práctica docente, y que también considerara una *mayor articulación* entre las instituciones formadoras (profesorados y universidades) y la posterior capacitación de los docentes.

En cuanto al carácter de *derecho* que posee la formación continua, es necesario que se cumpla con lo que todo derecho implica, garantizando a todos los docentes del país de todos los niveles educativos poder acceder libremente y de manera gratuita a la capacitación. Además, como resalta Tedesco, debiera buscarse que el formato de esta formación supere los “cursillos”, y que sus contenidos sirvan a los fines prácticos de la tarea docente. En este sentido, el carácter de *deber* de la formación permanente, genera una presión extra para los docentes en las condiciones laborales actuales y deja en desigualdad de condiciones a aquellos docentes que no pueden acceder a ésta, y no tienen la posibilidad económica de pagar por su capacitación.

Finalmente, la idea de profesionalización o re-profesionalización, para la gremial docente esconde una concepción de ajuste (como serían los salarios por mérito presentados por la Ley Federal de Educación). Desde el Estado, según lo explicitado en la normativa, la profesionalización es deseable y mejoraría las condiciones de la enseñanza (los salarios por mérito estarían en esta línea). Hipotéticamente, para el Estado, esta idea de la capacitación como un deber, estaría dada por la falta de iniciativa propia de los docentes para seguir capacitándose post formación inicial.

Un final abierto...

Concluiremos retomando la perspectiva de la historia reciente que presentamos al inicio del trabajo. Luego de nuestra exposición, entendemos que *son muchos los interrogantes que quedan por resolver en torno a la formación continua hoy*. Como planteábamos al comienzo, pensar nuestro problema desde la historia reciente implica analizar la construcción del acontecimiento en el tiempo, y hemos podido observar la reutilización del concepto de formación continua en las distintas normativas de los últimos años. Buscar una explicación del presente

históricamente implica tratar de entender por qué se presenta lo nuevo, por qué se impone, *por qué está de moda de un tiempo a aquí, hablar de la formación continua*.

Como hemos tratado de analizar, no es casual la utilización de este concepto, como así tampoco su continuidad en el tiempo y el énfasis que en todas las normativas se le ha dado. El debate reciente en torno a la profesionalización/proletarización docente también porta características propias, y no dejan de generar preguntas los supuestos que se encuentran detrás. Nuestro trabajo intenta también aportar a este debate, acercando un análisis que al *historizar los conceptos*, los desmitifique, evite la lógica maniquea del bien y el mal, y ayude a identificar los supuestos que portaban antes, los que se mantuvieron, y los que eventualmente pudieron haber cambiado en la actualidad.

Bibliografía:

- **Avalos, Beatrice** (2007) “El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua”, en Tenti Fanfani, Emilio (comp.), *El oficio Docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- **Bédarida, Francois** (1998) “Definición, método y práctica de la Historia del Tiempo Presente”, en *Cuadernos de Historia contemporánea*, No. 20, Madrid: s/d.
- **Birgin, Alejandra** (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el marcado: las nuevas reglas del método*, Buenos Aires: Troquel, Serie FLACSO Acción: Herramientas para el docente.
- **Birgin, Alejandra** (2000) Capítulo IX: “La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión”, en Pablo Gentili y Gaudêncio Frigotto (comp.), *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*, Buenos Aires: CLACSO.
- **Cayetano de Lella** (1999) “Modelos y tendencias de la Formación Docente”, en *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*, Lima, disponible en Biblioteca Digital de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI): <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- **Contreras, José D.** (1999 [1997]) *La autonomía del profesorado*, Madrid: Ediciones Morata S.L.
- **Davini, María Cristina** (1996 [1995]) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires: Paidós.
- **Donaire, Ricardo** (2009) *La clase social de los docentes. Condiciones de vida y de trabajo en Argentina desde la colonia hasta nuestros días*, Buenos Aires: Ediciones CTERA, IIPMV-Serie Formación y Trabajo Docente.
- **Donaire, Ricardo** (2006) “Trabajo docente: ¿servicio o fuerza de trabajo? Algunas reflexiones a partir de un ejercicio empírico”, en *Educere*, 10(35), Meridá, Disponible en la World Wide Web: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000400011&lng=es&nrm=iso ISSN 1316-4910.
- **Donaire, Ricardo** (2005) “La masificación del trabajo docente en Argentina”, Ponencia presentada en la *III Jornada de Jóvenes Investigadores del Instituto Gino Germani*, consultada en noviembre del 2009 en: http://iigg.sociales.uba.ar/Jovenes_investigadores/3JornadasJovenes/Templates/Eje%20Conocimientos%20y%20saberes/DONAIRE_CONOCIMIENTO.pdf
- **Donaire, Ricardo** (2009) “¿Desaparición o difusión de la ‘identidad de clase trabajadora’? Reflexiones a partir del análisis de elementos de percepción de clase entre docentes”, en *Conflicto Social*, Año 2, No. 1, versión digital en http://www.iigg.fsoc.uba.ar/conflictosocial/revista/01/0107_donaire.pdf
- **Dussel, Inés** (2007) “Impacto de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente”, en Tenti Fanfani, Emilio (comp.), *El oficio Docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- **Nora, Pierre** (1978 [1974]) “La vuelta del acontecimiento”, en Le Goff, Jacques & Nora, Pierre, *Hacer la historia*, Barcelona: Laia.

- **Pérez, Miguel Fernández** (1999 [1988]) *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica*, Madrid: Siglo XXI.
- **Señoriño, O. A. y Cordero S. M.** (2005) “Reforma educativa en Argentina: una mirada sobre las trayectorias laborales y las condiciones de trabajo docente”, en *Revista electrónica de Investigación educativa* 7(2), consultado en noviembre del 2009 en <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-señoriño.html>
- **Serra, Juan Carlos** (2004) *El campo de capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- **Soto Gamboa, Ángel** (2004) “Historia del presente: estado de la cuestión y conceptualización”, en *América Latina Hoy*, No. 3.
- **Tenti Fanfani, Emilio** (1995) “Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente”, en *IICE, Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año IV, No. 7, pp. 17 a 25, Buenos Aires: s/d.
- **Tenti fanfani, Emilio** (2001) *Sociología de la Educación*, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- **Tenti Fanfani, Emilio** (2007) “Profesionalización docente: consideraciones sociológicas”, en Tenti Fanfani, Emilio (comp.), *El oficio Docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- **Tedesco, Juan Carlos** (2007) “A modo de conclusión. Una agenda de política para el sector docente”, en Tenti Fanfani, Emilio (comp.), *El oficio Docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- **Trebitsch, Michel** (1998) “El acontecimiento, clave para la historia del tiempo presente”, en *Cuadernos de Historia contemporánea*, No. 20, Madrid: s/d.
- **Vázquez, Silvia Andrea y Balduzzi, Juan** (2000) *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973*, Buenos Aires: Colección Historia de CTERA, Tomo I, Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte”.
- **Veiga, María Soledad** (2005) “El imaginario docente y el proceso de proletarización: Una tensión generadora de conflicto”, ponencia presentada en la *III Jornada de Jóvenes investigadores del Instituto Gino Germani*, consultado en noviembre de 2009 en http://www.iigg.fsoc.uba.ar/Jovenes_investigadores/3JornadasJovenes/Templates/Eje%20Conocimientos%20y%20saberes/VEIGA_CONOCIMIENTO.pdf

Normativa utilizada:

- **Ley Federal de Educación (Nro. 24.195)**, sancionada 14 de abril 1993, promulgada 29 de abril de 1993, y publicada 5 de mayo de 1993, versión digital en: http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html
- **Resolución Nro. 32/93**, Ministerio de Cultura y Educación, 13 de octubre de 1993, versión digital en: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res93/32-93.pdf>
- **Documento para la concertación, Serie A, Nro. 9**, junio de 1994, versión digital en: http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cbc/formacion_docente/doc9.pdf
- **Ley Nacional de Educación Superior (Nro. 24.521)**, sancionada 20 de julio de 1995, promulgada 7 de agosto de 1995 (Decreto 268/96), y publicada 10 de agosto de 1995 (Boletín Oficial Nro. 28.204), versión digital en: http://www.mcye.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html
- **Documento para la concertación, Serie A, Nro. 11. Bases para la organización de la Formación Docente**, noviembre de 1996, versión digital en: http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cbc/formacion_docente/doc11.pdf
- **Ley de Educación Nacional (Nro. 26.206)**, sancionada 14 de diciembre de 2006, promulgada 27 de diciembre de 2006, y publicada el 28 de diciembre de 2006, versión digital en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- **Estatuto del docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires**, Ministerio de Educación (Ordenanza N.º 40.593 y sus modificaciones– reglamentada por Decreto N° 611/86 y sus modificaciones), última actualización en abril de 2008, versión digital disponible en <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/infoadmin/estatuto04-08.pdf>